

Cuando del dicho al hecho hay poco trecho: el uso estratégico del lenguaje en el aprendizaje

Juan Ignacio Pozo

El saber decir como saber hacer

Cuando se trata de identificar en pocas palabras los rasgos de los contenidos procedimentales del currículum, suele decirse, por oposición a los tradicionales contenidos verbales, que requieren *saber decir*, que los procedimientos son un *saber hacer*. Yo mismo lo he *dicho* y lo he *hecho* en más de una ocasión (por ejemplo, Pozo, 1996; Pozo y Postigo, 2000). Y aunque es una distinción útil y cierta en muchos casos, como toda idea llega un momento en que se vuelve turbia e insuficiente. Porque, como cada uno de los trabajos incluidos en este número intenta mostrar, en realidad *saber decir requiere siempre saber hacer* algo con el lenguaje. Es entonces cuando del dicho al hecho hay poco trecho. Frente a la idea común y extendida de que basta con saber algo cómo está compuesta la materia, cuáles son los rasgos de las sociedades neolíticas o las propiedades de una función lineal, para poder decirlo, para expresarlo cuando se requiere, y por tanto que basta con enseñarle al alumnado los contenidos para que sea capaz de decirlos, podemos pensar que la forma como se expresan esos conocimientos, el lenguaje que se usa para comunicarlos y representarlos, es también una parte fundamental de ese conocimiento. Para saber decir lo que sabemos, no basta con saberlo, hay también que saber usar estratégicamente el lenguaje para comunicar y representar mejor lo que sabemos.

Los usos de la lengua en diferentes áreas del currículum

Estas relaciones entre las ideas y los lenguajes en que se expresan nos remitirían a viejas polémicas teóricas entre el contenido y la forma, sea en el poesía o en el pensamiento; a debates sobre la función y la estructura de las representaciones, o, más crudamente, a las ancestrales relaciones entre el pensamiento y el lenguaje en la psicología cognoscitiva. Pero no se alarme el lector, también nos pueden llevar y es adonde ahora nos van a llevar a *repensar los contenidos y las formas* en la enseñanza de diferentes áreas del currículum. Así, por ejemplo, si analizamos los contenidos procedimentales de diferentes áreas del currículum de secundaria, encontraremos que, con algunas excepciones, sólo en aquellas materias cuyo contenido explícito es la enseñanza de una lengua, se enseña sistemáticamente a usar el lenguaje. Pero quizá lo llamativo no sea, principalmente, el que las áreas centradas en el lenguaje den tanto peso a los procedimientos y estrategias relacionadas con la comprensión y comunicación del discurso. Lo llamativo es que en las áreas de "contenido", "no instrumentales", esos usos del lenguaje tengan tan poco peso (1), que se considere que se pueden enseñar ciencias de la naturaleza, geografía e historia o matemáticas, sin enseñar a comprender o a producir los discursos característicos de esas disciplinas, sin asumir que la química o la historia son también "una forma de hablar" (Mortimer, en prensa).

De hecho, cuando hemos analizado lo que se les enseña a hacer a los alumnos y alumnas con sus conocimientos en diferentes áreas del currículum, hemos encontrado que los procedimientos más usuales se corresponden con lo que podríamos llamar las fases intermedias en el procesamiento de la información: interpretación, análisis y comprensión, siendo menos común que las áreas se estructuren en torno a los procedimientos de adquisición y comunicación de la información (Pozo y Postigo, 2000, cap. 7). Este dato lo hemos corroborado con otros análisis que hemos realizado sobre la frecuencia relativa de estos procedimientos en el currículum (2), que en pocas palabras muestran un menor énfasis educativo en la idea de la información ya adquirida.

En otras palabras, dado que la mayor parte del conocimiento se adquiere a través del lenguaje y luego se *demuestra* o comunica por la misma vía, esta escasa frecuencia de procedimientos de adquisición y comunicación refleja el supuesto antes mencionado de que las formas de hablar son transparentes y a través de ellas se llega fácilmente al contenido. La consecuencia es que, en numerosas situaciones escolares al registrar las observaciones de una experiencia, al leer los textos escolares, al participar en un debate en clase, al tomar notas de las explicaciones de los profesores, al expresar lo que saben por escrito el día del examen, etc., a los alumnos y alumnas se les exige utilizar procedimientos que no han sido específicamente enseñados, ya que se presupone que el dominio del contenido asegura su comprensión y comunicación a través del lenguaje. No es extraño, así, que buena parte de estos procedimientos de adquisición de información (subrayar, hacer fichas, tomar apuntes, etc.) acaben siendo carne de actividades ajenas al normal desarrollo del currículum e impartidas muchas veces por personas ajenas al centro o al currículum, como son los cursos de "técnicas de estudio", un negocio tan boyante como inútil (3).

A juzgar por el uso tan pobre y limitado, meramente reproductivo, que los alumnos, universitarios incluidos, hacen de la lengua cuando deben tomar apuntes y seleccionar nueva información (véase Monereo y cols., 1999, 2000), se hace imprescindible incorporar estos contenidos a las materias del currículum. Lo mismo sucede con las estrategias de comunicación, ya sea oral o escrita. Dado que cualquier sistema de evaluación se basa en la previa expresión o comunicación de conocimientos por parte del alumnado, en todas las áreas del currículum debería enseñarse al alumnado a

comunicar, de acuerdo con la especificidad del área, sus conocimientos. Sin embargo, eso sólo sucede de modo significativo en ciertas áreas, normalmente las vinculadas a la enseñanza de lenguas, y también, en ocasiones, en ciencias sociales (Pozo y Postigo, 2000). La primera vez que el alumnado produce un discurso, ya sea oral o normalmente escrito, suele ser el día del examen, sin que se le haya enseñado a *hacerlo*, ya que se asume una vez más esa *transparencia* del lenguaje a la que ya hemos aludido: basta con saber algo para saber decirlo. Ante esta creencia, producto sin duda de teorías implícitas profundamente arraigadas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pérez Echeverría, 2000; Pérez Echeverría y cols.; en prensa; Pozo, 2000), uno tiende a recordar aquel viejo chiste del genial Perich, cuando decía: "Lo que no entiendo es que si yes quiere decir sí, ¿por qué no lo dice?". Pues, trasladado al aula, pudiera ser que yes careciera de las estrategias comunicativas adecuadas para decir lo que sabe...

Hacia nuevas formas de alfabetización

En el resto de los artículos que componen este número se analizan algunas de estas estrategias para la comprensión y comunicación del discurso, sea escrito (en el trabajo de Isabel Solé) u oral (Amparo Tusón), y se presentan diferentes experiencias didácticas que ayudan a promover esas estrategias. Junto a estos usos de la lengua, no sólo como vehículo del conocimiento sino como conocimiento en sí mismo, en la sociedad de la información en la que estamos cabría destacar la necesidad de enseñar el uso de otros lenguajes o formatos comunicativos (imágenes, gráficos, músicas, sonidos, etc.). Parece claro que el siglo xxi exige replantearse las metas *alfabetizadoras* de la escuela, que hay que ir más allá de la alfabetización tradicional (Teberosky y Tolchinsky, 1992) y asumir no sólo que ya no basta con saber leer y escribir, sino que ahora también que hay leer y escribir para saber (Solé, 1992; Teberosky y Solé, 1998). Pero, además, hay que promover el dominio de otros lenguajes, esenciales para la representación y la comunicación en nuestra sociedad, que hasta ahora la escuela tenía descuidados, como los lenguajes gráficos (Postigo y Pozo, 1999), por no hablar de la exigencia de dominar una segunda y tercera lenguas, o del dominio de nuevas tecnologías y herramientas para la adquisición y comunicación del conocimiento.

Pero no se trata sólo de que se exija dominar cada vez más sistemas de comunicación, más lenguajes, sino también de que cambie nuestra relación con ellos. La nueva cultura del aprendizaje en la que ya vivimos exige de nosotros cada vez más un uso activo de esos lenguajes. Frente al tradicional papel del alumno, y del ciudadano, como receptor o *consumidor* de productos lingüísticos, de cultura, hay que poner énfasis cada vez más en el papel de *productor* o emisor de esos mismos productos (Pozo, 1996).

Aún hoy, el verbo que sigue definiendo lo que los profesores hacemos en las aulas, desde niveles ya muy tempranos, es *explicar*, mientras que el que define lo que hacen los alumnos y alumnas es ¿escuchar?, ¿tomar notas?, ¿comprender? El uso estratégico de la lengua en el aprendizaje de las materias sólo será posible si creamos espacios para que el alumnado se explique y para que los profesores ¿escuchemos?, ¿tomemos nota?, ¿comprendamos? Aunque los alumnos seguirán recibiendo gran parte de los contenidos culturales que la escuela debe transmitirles en formatos lingüísticos que deben aprender a decodificar y a comprender, volviendo al argumento central de este artículo (la lengua no es sólo un vehículo de conocimiento sino una *forma* de conocer el mundo), sólo lograremos que esa comprensión sea eficaz en la medida en que los alumnos aprendan a usar las formas lingüísticas que estructuran ese conocimiento. No se trata sólo de decir lo que se sabe, sino de saber lo que se dice, y para ello hay que conocer y dominar ciertas formas de hablar, ciertos géneros discursivos propios de cada saber disciplinar. Y la única forma de lograrlo es usar esas formas de hablar para intentar representar y comunicar lo que sabemos.

Los saberes disciplinares como formas de hablar sobre el mundo

Quizá sea bueno que, con la excepción tal vez de los profesores de la lengua materna, todos los profesores y profesoras, con independencia del nivel y la materia que impartamos, asumamos que estamos enseñando al alumnado una *lengua extranjera*, extraña a su cultura, propia de nuestra disciplina. Quizá sea bueno que sepamos que los profesores de química hablan *quimiqués*; los de matemáticas, *matematuqués*; los de geografía, *geografiano*, y los de tecnología, pongamos que hablan *tecnologiano*. Cada disciplina tiene su propia lengua que los profesores hablan con fluidez, y a veces sin desmayo desde que entran en clase hasta que salen, pero que los alumnos apenas farfullan ni comprenden. Quizás sea bueno porque eso nos ayudará a pensar que entre los objetivos de la enseñanza está el dotar a los alumnos del *don de lenguas*, hacer que dominen esas formas específicas de hablar y representarse el mundo, sin las cuales apenas puede haber un conocimiento de esos dominios. Quizá sea bueno recordar, una vez más, que no se trata de decir lo que sabes, sino de saberlo decir en las formas propias de esa disciplina.

Un ejemplo de esto que estamos diciendo podríamos encontrarlo en la enseñanza de la ciencia, donde parece concederse cada vez más importancia a los "lenguajes de la ciencia". La ciencia es también una forma de hablar (Candela, 1999; Lemke, 1993; Mortimer, 1998, en prensa), y sin el dominio de los códigos y lenguajes propios de la ciencia no es posible una adecuada comprensión de sus contenidos (conceptuales, pero también procedimentales y actitudinales). Además, esa "forma de hablar" de la ciencia es diferente de la forma como los alumnos se representan, de modo implícito o intuitivo, lo que saben sobre los fenómenos que estudia la propia ciencia (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Así, el cambio de sus conocimientos implícitos a los conocimientos científicos es no sólo un cambio conceptual, sino un cambio representacional (Pozo y Rodrigo, en prensa) que requiere que el alumno se apropie de nuevas formas de hablar sobre esos fenómenos (Mortimer, en prensa).

Los alumnos y alumnas aprenderán a usar las extrañas lenguas de la ciencia en la medida en que las actividades de aprendizaje-enseñanza requieran de ellos traducir o "redescribir" tomando el término de Karmiloff-Smith, 1992 en esos

nuevos lenguajes sus propios conocimientos implícitos. Para ello, los profesores no sólo deben hablar, explicar en esos nuevos lenguajes, como ya hacen, sino sobre todo sustituir el monólogo, el discurso unívoco por parte del profesor, por un diálogo, o una *polifonía*, tomando el término de Bakhtin, que será no sólo un contraste de voces o ideas, sino también de lenguajes, de formas de hablar (Candela, 1999; Mortimer, 1998, en prensa). Para que esa multiplicación de lenguajes no convierta la clase, según la maldición bíblica, en una torre de Babel, es necesario que los diálogos conduzcan a una explicación o redescrición mutua entre lenguajes, que la multiplicación se convierta en traducción o integración jerárquica de unas formas de hablar en otras (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Así, por ejemplo, Ogborn y cols., (1996) proponen diferentes formatos para las "explicaciones mutuas" entre profesores y alumnos:

Vamos a pensarlo juntos: El profesor redescribe las ideas generadas por los propios alumnos y alumnas, intentando explicitarlas y conectarlas con los modelos científicos.

El narrador de cuentos: El profesor convierte la explicación en una narración, un relato, en el que integra los diferentes argumentos explicativos.

Dilo a mi manera: Los alumnos deben redescibir sus propias ideas e interpretaciones; reinterpretarlas, en términos de otro modelo, idealmente suministrado por el profesor, utilizando con precisión el lenguaje y los códigos explicativos de ese modelo.

Míralo a mi manera: Los alumnos deben partir de una teoría o modelo determinado para interpretar los problemas o fenómenos estudiados; debe intentar ponerse en el punto de vista de otro, preferiblemente un modelo científico, pero también la concepción alternativa de un compañero, para comprender las diferencias entre distintas perspectivas.

Pero, para ser leal y, sobre todo, creíble para los alumnos, esta multiplicación e integración de formas de hablar debe reflejarse no sólo en las actividades de aprendizaje, sino también en la evaluación, donde con frecuencia los alumnos y alumnas perciben que esas múltiples voces acaban por reducirse a una: la del profesor y el saber establecido. Se trata no tanto de exigir del alumno que reproduzca una forma de hablar correcta, previamente establecida (el quimiqués o el tecnólogo), como de promover la reflexión, la traducción y, en definitiva, la explicitación de esos códigos. Se trataría de utilizar tareas y criterios de evaluación que fomenten en el alumnado la capacidad de explicitar, redescibir y argumentar sobre sus ideas y las de los demás. Entre esas formas de evaluar que hacen ver al alumno que no sólo hay que saber, sino saber decir, estarían (Pozo y Gómez Crespo, 1998) las siguientes:

La capacidad de definir o explicitar varias ideas alternativas para una situación, utilizando con precisión el lenguaje de cada una de ellas y discriminando entre sus diferentes interpretaciones.

La capacidad de buscar argumentos en contra de una idea (incluidas la propias).

La capacidad de explicar una idea diferente a aquella en la que uno cree.

La capacidad de buscar datos a favor de diferentes modelos y teorías.

Y, por último, la capacidad de integrar o relacionar metacognitivamente diferentes explicaciones.

Tal vez de esta forma logremos que los alumnos y alumnas adquieran el bíblico *don de lenguas*. Y que *yes* consiga, por fin, decir sí.

Hemos hablado de:

Aprendizaje
Enseñanza
Lenguaje
Educación
Pedagogía
Sociedad

Bibliografía

CANDELA, A. (1999): Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y le consenso. México. Paidós.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992): Beyond modularity. Cambridge, Mass. Cambridge University Press. Trad. cast. de J.C. GÓMEZ Y MARÍA NUÑEZ: Más allá de la modularidad. Madrid. Alianza, 1994.

LEMKE, J.L. (1993): Talking science: lenguaje, learning and values. NORWOOD, N.J.: Ablex. Trad. cast.: Aprender a hablar ciencia. Barcelona. Paidós, 1997.

MONEREO, C.; BARBERÁ, E.; CASTELLÓ, M. Y PÉREZ CABANÍ, M.L. (2000) Tomar apuntes: un enfoque estratégico. Madrid. Visor.

MONEREO, C.; CARRETERO, R.; CASTELLÓ, M.; GÓMEZ, I., PÉREZ CABANÍ, M.L. (1999): "Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones de un escenario específico", en J.I. POZO y C. MONEREO (eds.): El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Madrid. Santillana.

MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (1997): Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona. Edebé.

MORTIMER, E. (1998): "Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter", en International Journal of Science Education, n. 20(1), pp. 67-82.

MORTIMER, E. (en prensa): "Perfil Conceptual: modos de pensar y formas de hablar en las aulas de ciencia" en Infancia y Aprendizaje.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1986): Learning strategies. London. Routledge and Kegan Paul. Trad. cast. de BERMEJO, A.: Estrategias de aprendizaje. Madrid. Santillana, 1987.

OGBORN, J.; KRESS, G.; MARTINS, L; MCGILLIKUDAY, K. (1996): Explaining science in the classroom. Londres. Open University Press. Trad. cast. de R. LLAVORI: Formas de explicar. Madrid. Santillana, 1998.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. (2000): "Sólo sé que no sé nada: algunas consideraciones acerca de las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje" en Ensayos y experiencias, n. 33, pp. 26-37.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P.; MATEOS, M.; POZO, J.I.; SCHEUER, N. (en prensa): "En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en R. CUBERO; A. LUQUE (eds.): Constructivismo y educación.

POSTIGO Y.; POZO, J.I. (1999): "Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de información gráfica", en J.I. POZO Y C. MONEREO (coords.): El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Madrid. Santillana.

POZO, J.I. (1996): Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid. Alianza Editorial.

POZO, J.I. (2000): "Concepciones de aprendizaje y cambio educativo", en Ensayos y experiencias, n. 33, pp. 4-13. POZO, J.I.; GÓMEZ CRESPO, M.A. (1998): Aprender y enseñar ciencias. Madrid. Morata.

POZO, J.I.; POSTIGO, Y. (1997): "Las estrategias de aprendizaje a través de diferentes áreas del currículo", en M.L. Pérez Cabaní (comp.): Las estrategias a través del currículo. Barcelona. Horsori.

POZO, J.I.; POSTIGO, Y. (2000): Los procedimientos como contenidos escolares. El uso estratégico de la información. Barcelona. Edebé.

POZO, J.I.; RODRIGO, M.J. (en prensa): "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual" en Infancia y Aprendizaje.

SOLÉ, I. (1992): Estrategias de lectura. Barcelona. Graó.

TEBEROSKY, A.; SOLÉ, I. (1998): Psicopedagogía de la lectura y de la escritura. Barcelona. UOC.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (1992): "Más allá de la alfabetización", en Infancia y Aprendizaje, n. 58, pp. 5-13.

Dirección de contacto

Juan Ignacio Pozo
Universidad Autónoma de Madrid

-
1. Un análisis más detallado de la estructura procedimental de diferentes áreas del currículum de y del lugar que en ella tiene el uso estratégico del lenguaje, puede encontrarse en Pozo y Postigo (1997, 2000).
 2. Se trata de un análisis de los contenidos de la ESO, tal como se establecen en el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre de 1999, algunos de cuyos principales datos pueden encontrarse en Pozo y Postigo (2000).
 3. Si esta afirmación, sobre todo en su segunda parte, resulta demasiado tajante o el lector abriga alguna duda al respecto, vea, por ejemplo, Nisbet y Shucksmith (1986) o, mejor, Monereo y Castelló (1997).